

---

# Cas pràctic de trastorn del desenvolupament del llenguatge

---

PID\_00258182

Eva Aguilar-Mediavilla  
Lucía Buil Legaz  
Helena Alvarado Alonso  
Josep A. Pérez-Castelló

---

Temps mínim de dedicació recomanat: 2 hores

---



**Eva Aguilar-Mediavilla**

Logopeda, llicenciada i doctora en Psicologia per la Universitat de Barcelona. Ha treballat a diverses universitats, com ara la Universitat de Barcelona, la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universitat Oberta de Catalunya. Actualment és professora titular de la Universitat de les Illes Balears, on també exerceix de subdirectora del departament i de coordinadora acadèmica del doctorat d'Educació. És secretària acadèmica de l'Associació Internacional per a l'Estudi de l'Adquisició del Llenguatge i codirectora del curs d'Expert universitari en llenguatge oral i escrit, així com investigadora principal del grup d'investigació I+DEL (Investigació, Desenvolupament, Educació i Llenguatge) de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa de la Universitat de les Illes Balears. Els seus temes de recerca inclouen l'adquisició del llenguatge, les dificultats del llenguatge, el bilingüisme i la fonologia. És autora de diversos articles internacionals indexats a revistes amb un factor d'impacte alt, així com de diversos llibres, capítols, proves d'avaluació, articles i intervencions a congressos nacionals i internacionals. Per a més informació, podeu consultar el seu lloc web personal a <http://www.uib.es/es/personal/ABTE1MjY1/>

**Lucía Buil Legaz**

Llicenciada en Psicologia per la Universitat de Barcelona i doctora en Cognició i Evolució Humana per la Universitat de les Illes Balears. Professora del Departament de Pedagogia Aplicada y Psicologia de la Educació a la Universitat de les Illes Balears des de l'any 2010. Membre del grup de recerca I+DEL, on estudia temes relacionats amb l'adquisició i les dificultats del llenguatge.

**Helena Alvarado Alonso**

Psicòloga, pedagoga terapeuta i logopeda habilitada. Va completar l'especialitat en psicologia i psiquiatria infantil i juvenil a la Unitat de Paidopsiquiatria del HUMI Vall d'Hebron, a Barcelona. Experta en teràpia breu estratègica avalada pel Centre de Teràpia Estratègica d'Arezzo i el Mental Research Institute d'Itàlia. Formació complementària en teràpia sistèmica i PNL. Fundadora, directora i coordinadora a CREIX, un centre multidisciplinari especialitzat en trastorns de la infància i l'adolescència de Palma, a les Illes Balears. La seva tasca professional es centra en la intervenció terapèutica amb nens, adolescents i famílies, així com en el diagnòstic de trastorns del neurodesenvolupament. Formadora de formadors a cursos, congressos i mitjans audiovisuals sobre problemàtiques emocionals, comportamentals i de neurodesenvolupament de la infància i l'adolescència. Coautora del Protocol de Detecció i Actuació de la Dislèxia de la Conselleria d'Educació del Govern Balear (Prodislex, 2011). Professora associada de Dificultats específiques d'aprenentatge del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de la Educació de la Universitat de les Illes Balears.

**Josep A. Pérez-Castelló**

Doctor en Psicologia per la Universitat de Barcelona des de l'any 1992. Professor titular de Psicologia del desenvolupament i de l'educació a la Universitat de les Illes Balears des de l'any 1998. La seva activitat docent es centra en el desenvolupament psicològic en la infància i en els trastorns del desenvolupament. Membre del grup de recerca I+DEL, on fa recerca sobre els trastorns del desenvolupament del llenguatge, i del grup de recerca GIPI, on fa recerca sobre els trastorns del desenvolupament del vincle.

# Índex

<b>1. Motiu de consulta</b> .....	5
<b>2. Avaluació</b> .....	6
2.1. Protocol d'avaluació .....	6
2.2. Resultats de l'avaluació .....	6
2.2.1. Anamnesi inicial .....	7
2.2.2. Avaluació otorrinolaringològica .....	7
2.2.3. Avaluació neurològica .....	8
2.2.4. Avaluació psicològica .....	8
2.2.5. Avaluació de les funcions neuropsicològiques ligades al llenguatge .....	10
2.2.6. Avaluació del llenguatge i la comunicació .....	11
2.3. Conclusions del cas .....	15
2.4. Diagnòstic .....	16
<b>3. Intervenció</b> .....	17
3.1. Objectius d'intervenció .....	17
3.2. Metodologia, activitats i procediments .....	18
3.2.1. Quant a les funcions cognitives implicades en el llenguatge .....	18
3.2.2. Quant a la millora dels components del llenguatge .....	19
3.2.3. Quant als problemes amb la comprensió lectora .....	23
3.3. Contextos d'intervenció .....	24
3.4. Llengües d'intervenció .....	25
<b>4. Conclusions</b> .....	26
<b>Bibliografia</b> .....	27



## **1. Motiu de consulta**

TCI és un nen de 7 anys i 10 mesos i és bilingüe català-castellà. Els seus pares acudeixen a la consulta perquè el seu fill té dificultats d'aprenentatge centrades en l'automatització de la lectura i l'escriptura. També assenyalen que el nen té dificultats d'atenció.

## 2. Avaluació

### 2.1. Protocol d'avaluació

S'aplica un protocol d'avaluació interdisciplinària en el qual van participar l'otorrinolaringòleg, el neuròleg, el psicòleg, i el logopeda. El protocol va incloure:

- Anamnesi (entrevista als pares)
- Avaluació otorrinolaringològica
  - Audició
- Avaluació neurològica:
  - Proves de neuroimatge cerebral
- Avaluació psicològica:
  - Cognició
  - Problemes conductuals
  - Ambient familiar
- Avaluació de les funcions neuropsicològiques lligades al llenguatge:
  - Repetició de no paraules
  - Repetició de frases
  - Consciència fonològica
  - Denominació automatitzada ràpida
  - Fluència verbal
  - Atenció auditiva
  - Atenció visual
- Avaluació del llenguatge i la comunicació:
  - Comunicació
  - Llengua oral en català i castellà
  - Lectura en català i castellà

### 2.2. Resultats de l'avaluació

A continuació, s'informa dels resultats més rellevants del protocol d'avaluació.

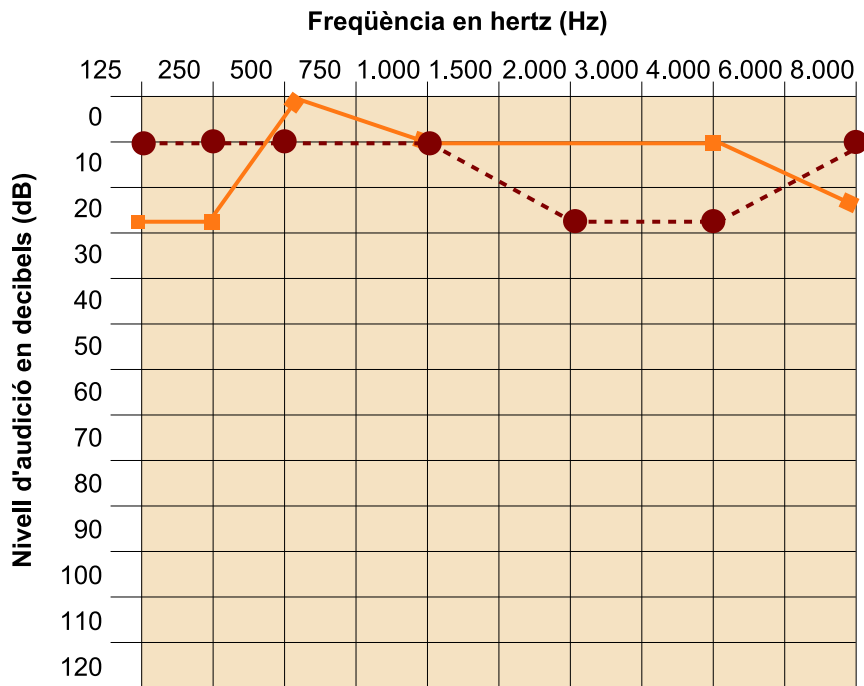
### **2.2.1. Anamnesi inicial**

- Naixement i part: No va haver-hi problemes destacats ni en l'embaràs ni en el part.
- Malalties: Otitis de repetició i operació de drenatges als 4-5 anys.
- Evolució: Retard de l'inici de les primeres paraules.
- Llengües: Quant a les llengües, el pare parla en català i la mare ho fa en castellà. L'escolarització es realitza en un centre on el català està present en totes les matèries excepte en Llengua castellana i Anglès. A més, ha començat a aprendre anglès a la matèria corresponent.
- Antecedents familiars: No hi ha antecedents materns, però hi ha antecedents paterns de dificultats d'aprenentatge i trastorns del llenguatge. La germana també ha estat sotmesa a una operació de drenatges, però no presenta dificultats.
- Nivell sociocultural: Pare i mare amb estudis superiors.

### **2.2.2. Avaluació otorrinolaringològica**

Com es pot veure en l'audiometria d'en TCI (veure Figura 1), el nen hi sent per sota dels 20 decibels per a totes les freqüències de la parla. Per tant, es descarta un problema auditiu.

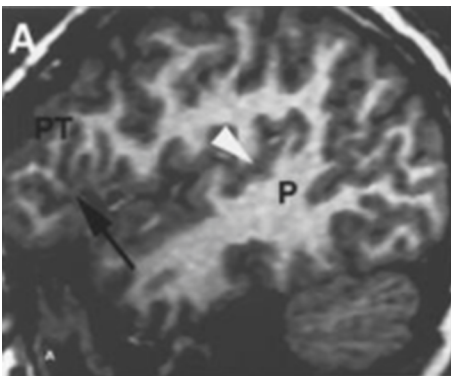
Figura 1. Resultats de l'audiometria de TCI



### 2.2.3. Avaluació neurològica

Els estudis de neuroimatge (Ressonància Magnètica [RM] i Tomografia Axial Computeritzada [TAC]) no mostren lesions cerebrals evidents (veure exemple de ressonància magnètica en nen amb TEL a la Figura 2).

Figura 2. Exemple d'imatge de Ressonància Magnètica del parell triangular (PT) i del pla temporal (P) de l'hemisferi esquerre d'un nen amb TEL (Gauger, Lombardino i Leonard, 1997).



### 2.2.4. Avaluació psicològica

El protocol d'avaluació psicològica va incloure proves de cognició, de conducta, d'ambient familiar i de funcions neuropsicològiques.

#### Cognició



Es va administrar l'escala d'intel·ligència de Wechsler per a nens WISC-IV (Wechsler, 2005) completa. Els resultats mostren valors mitjans o mitjans-alts, excepte en el cas de l'escala verbal, que presenta un nivell baix (veure Taula 1).

Taula 1: Resultats del WISC-IV de TCI

Índex	Puntuació composta	Nivell
Comprensió verbal	78	Baix
Raonament perceptiu	114	Mitjà-alt
Memòria de treball	99	Mitjà
Velocitat de processament	107	Mitjà
CI Total	97	Mitjà

## Conducta

Es va administrar el CBCL (*Child Behavior Checklist*), un qüestionari de problemes conductuals de nens dirigit als pares<sup>1</sup>, sense mostrar cap dels factors, escales ni valors significatius (veure Taula 2).

<sup>(1)</sup>Achenbach, 2000

Taula 2: Resultats del CBCL de TCI

Índex	Pare	Mare
Factors internalitzats	No significatiu	No significatiu
Depressió	No significatiu	No significatiu
Retraïment social	No significatiu	No significatiu
Queixes somàtiques	No significatiu	No significatiu
Esquizoide-obsessiu	No significatiu	No significatiu
Factors externalitzats	No significatiu	No significatiu
Hiperactivitat	No significatiu	No significatiu
Delinqüència	No significatiu	No significatiu
Agressivitat	No significatiu	No significatiu

## Observació de l'ambient familiar

Amb la finalitat d'observar si l'estimulació que rep el nen és suficient, es va aplicar l'escala HOME d'edat escolar<sup>2</sup>. Els resultats van mostrar una estimulació adequada (veure Taula 3).

<sup>(2)</sup>Caldwell i Bradley, 1984

Taula 3: Resultats de TCI en l'escala HOME

Índex	Puntuació	Nivell
Materials d'estimulació per a l'aprenentatge	7	Normal

Índex	Puntuació	Nivell
Estimulació lingüística	6	Normal
Entorn físic	5	Normal
Orgull-afecte-tendresa	5	Normal
Estimulació acadèmica	4	Normal
Modelatge i estimulació de la maduresa social	3	Normal
Diversitat d'experiències	7	Normal
Acceptació	3	

### 2.2.5. Avaluació de les funcions neuropsicològiques lligades al llenguatge

Amb la finalitat de valorar diverses funcions neuropsicològiques relacionades amb el llenguatge, l'atenció i la lectura, es van administrar diversos subtests de la prova neuropsicològica NEPSY-II<sup>3</sup>. Els resultats mostren (veure Taula 4):

<sup>(3)</sup>Korkman, Kirk, i Kemp, 2014

Taula 4: Resultats de TCI en el NEPSY-II

Índex	Puntuació escalar (0-19)	Nivell*
Repetició de no paraules	4	Per sota del nivell
Repetició de frases	4	Per sota del nivell
Consciència fonològica	7	Límit
Denominació automatitzada ràpida	9	Nivell esperat
Fluïdesa verbal	6	Límit
Semàntica	4	Per sota del nivell
Fonològica		
Atenció auditiva	5	Per sota del nivell

\*13-19 per sobre del nivell esperat; 8-12 en el nivell esperat; 6-7 límit; 4-5 per sota del nivell esperat; 1-3 molt per sota del nivell esperat

- **Repetició de no paraules:** en el subtest de repetició de no paraules que mesura la memòria fonològica i la producció fonològica, el nen obté puntuacions per sota de l'esperat a la seva edat.
- **Repetició de frases:** En aquest subtest, que mesura la memòria fonològica i la capacitat morfosintàctica, el nen obté puntuacions per sota de l'esperat a la seva edat.
- **Consciència fonològica:** En aquest subtest, que mesura el coneixement metalingüístic de les paraules (és a dir, estan compostes per elements més petits) i la capacitat per manipular-les, el nen obté una puntuació límit. Aquesta habilitat està molt relacionada amb la lectura.

- Denominació automatitzada ràpida: Aquesta habilitat, que mesura la capacitat de recuperar ràpidament els elements fonològics que componen les paraules, es troba en el nivell esperat. Aquesta habilitat està molt relacionada amb la lectura.
- Fluència verbal: La capacitat de recuperar diversos elements lèxics de la mateixa categoria semàntica no es troba alterada, però sí la de recuperar paraules que comencen per un determinat fonema (fluència fonològica). La fluència semàntica i fonològica mesuren l'accés al lèxic. A més a més, la fluència fonològica és una tasca de consciència fonològica.
- Atenció auditiva: Davant una tasca d'atenció auditiva, en la qual el nen ha de col·locar un quadrat vermell en sentir la paraula *vermell* en una llista de paraules que va sentint, el nen presenta dificultats.

### 2.2.6. Avaluació del llenguatge i la comunicació

L'avaluació del funcionament lingüístic va incloure el llenguatge oral i escrit en les dues llengües en les quals el nen és més competent: el català i el castellà. Es van usar diverses proves estandarditzades i dues mostres de llenguatge espontani. Durant l'avaluació, el nen es va mostrar col·laborador però molt desatent i, per tant, les tasques es van realitzar durant diverses sessions curtes.

#### Comunicació

No es mostren dificultats en el *checklist* (llista de revisió mèdica) de dificultats de comunicació del CELF-4-Spanish (veure Taula 5), que es va aplicar per avaluar les seves habilitats comunicatives. En el *checklist* no s'observen dificultats comunicatives. El nen és capaç de seguir correctament les habilitats i els rituals conversacionals senzills (com, per exemple, començar una conversa o no usar informació repetitiva), tot i que mostra dificultats amb habilitats més complexes, com entendre les metàfores i els acudits. Quant a preguntar, donar i respondre a informació, en general, pot fer-ho, tot i que es mostra tímid. Finalment, les habilitats comunicatives no verbals són adequades (és a dir, llegeix i usa adequadament les claus facials i corporals).

#### Llenguatge oral

a) Llengua castellana: per avaluar la competència de TCI en llengua castellana es van administrar les proves que conformen el *core language* (nucli del llenguatge) (Semel, Wigg, & Secord, 2006). Encara que les dades normatives d'aquest test no estan validades en el cas de la població bilingüe català-castellà, la falta de proves estandarditzades fa que aquesta prova sigui una guia per situar el nivell lingüístic de TCI amb un grup normatiu. Aquesta prova es va afegir a l'entrevista inicial als pares, les dades neuropsicològiques (amb exemples d'avaluació dinàmica, com la repetició de no paraules/pseudoparaules) i

la recollida d'una mostra espontània de parla. Cal tenir en compte que una bona avaluació ha d'englobar tots aquests components per representar veritablement la capacitat lingüística del nen de manera holística.

- *Core language* del CELF-4-Spanish: Els resultats mostren que en TCI es troba en el percentil 10, i això indica un clar retard del llenguatge. Aquest retard és especialment evident en les proves que avaluen la morfosintaxi, com recordar oracions, formular oracions i l'estructura de paraules. No obstant això, els resultats de la prova de comprensió lèxica es troben dins dels límits esperats per la seva edat (veure Taula 5).

Taula 5: Resultats de TCI en les proves que conformen el *Core language* (nucli del llenguatge) del CELF-4

Índex	Puntuació es- calar (0-19)	Edat*	Nivell
Conceptes i seguint direccions	9	7;4	Normal
Estructura de paraules	7	5;3	Retard
Recordant oracions	5	5;6	Retard
Formulació d'oracions	8	5;7	Retard
<i>Core Language</i>	27	Porcentil: 10	Retard
<i>Checklist</i> dificultats de comunicació			Sense dificultats comunicatives en general

- Llenguatge espontani: Per avaluar el seu llenguatge espontani en llengua castellana, es va demanar al nen que tornés a narrar una història que se li havia explicat prèviament. Això pertany al Test MSCA: Test McCarthy d'Aptituds i Psicomotricitat per a Nens<sup>4</sup>. En la renarració de la història podem observar que el nen té problemes d'accés lèxic i comet errors morfosintàctics de flexió verbal i nominal, d'ús de preposicions i pronoms i de construcció d'oracions (veure Taula 6).

<sup>(4)</sup>McCarthy, 2006

Taula 6: Renarració en castellà del test MSCA (McCarthy, 2006) de TCI. Transcripció i anàlisi per Mariona Herrera i Aina Moratinos, del centre CREIX

Història original	
	Un día, después del colegio, Javi iba andando a una tienda. En el camino vio a una señora que llevaba cartas para echarlas en un buzón. De repente, el viento llevó las cartas de la señora hasta la mitad de la calle. Javi le gritó: "yo se las cogeré". Miró a los dos lados y vio que no venían coches. Salió corriendo a la calle y recogió todas las cartas. La señora se puso muy contenta por tener otra vez sus cartas y le dio a Javi las gracias por haber sido tan amable y servicial.

<b>Transcripció de la narració de TCI</b>	<i>Un día, Jaavier, ha ha<sup>6</sup> (2") ido<sup>1</sup> al cole (2") ha ido al cole<sup>2</sup>... y... ha ido y ha visto una señora con con<sup>6</sup> muchas cartas para tirar al buzón. De repente un viento leaó le arastró los los cartas<sup>3</sup> y Javier y<sup>6</sup>..va a por ellas y miró a los dos lados y no venían coches y fue corriendo y las cogió todas las cartas<sup>4</sup>. Y la señora estaba contenta para dar<sup>7</sup> las gracias a Javier<sup>5</sup>.</i>
<b>Anàlisi de la narració de TCI</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Error de temps verbal.</li> <li>2. Repetició de la proposició sense autocorrecció.</li> <li>3. Error de concordança de gènere.</li> <li>4. Error d'ús de pronoms (pronom «las»), error en la construcció sintàctica.</li> <li>5. Error de concordança entre sintagmes i error de significat en la preposició «para».</li> <li>6. Problemes d'accés al lèxic i manca de lèxic específic.</li> <li>7. Error sintàctic. Frase agramatical.</li> </ol>

b) Llengua catalana: hi ha molt poques proves estandarditzades en llengua catalana i, per tant, es va optar per passar la prova Avaluació del Llenguatge (ALE-2); tenint en compte que les dades normatives només arriben als 5 anys i 11 mesos. A més, es va analitzar la re-narració traduïda al català del subtest de memòria narrativa del NEPSY-II<sup>5</sup>.

<sup>(5)</sup>Korkman i altres; 2014

- ALE-2: Els resultats s'han de prendre amb cautela, ja que les dades normatives pertanyen a una població similar (bilingües català-castellà) però d'edat inferior. En llengua catalana, TCI també mostra un retard especialment evident en les tasques morfosintàctiques més complexes, tant les de comprensió com les d'expressió (judicis de gramaticalitat, oracions passives, relatiu i subjecte, oracions complexes i comprensió de textos orals). Així mateix, també apareixen problemes de discriminació auditiva i de repetició de pseudoparaulas (o no paraules, que és una tasca de memòria auditiva). La resta d'habilitats lingüístiques tenen puntuacions més altes, però en relació a un nen de 5 anys i 11 mesos, no a un de 7 anys (veure Taula 7).

Taula 7: Resultats de TCI en el ALE-2

Índex	Puntuació	Nivell*
Comprensió d'ordres i relacions espacials	24	10-100
Repetició de no paraules	11	30
Judicis de gramaticalitat	12	20
Discriminació de parells mínims	17	40-50
Oracions passives, relatiu i subjecte	7	20-40
Evocació lèxicosemàntica	12	50-80
Consciència morfològica	14	60-70
Arguments verbals	9	50-100
Oracions complexes	8	10-50

\*Referència als 5;11 anys

Índex	Puntuació	Nivell*
Comprensió de textos orals	8	20-40

\*Referència als 5;11 anys

- Re-narració: L'anàlisi de la re-narració del subtest de memòria narrativa del NEPSY-II en català mostra que en TCI també produeix errors d'accés al lèxic, errors morfosintàctics de flexió verbal, d'ús de preposicions i de construcció d'oracions. A més, també hi apareix algun error articulatori relacionat amb el triangle l/r/d (veure Taula 8).

Taula 8: Renarració en català de TCI del subtest de memòria narrativa del NEPSY-II

<b>Història original</b>	Després de sortir de l'escola en Joan va anar al parc a veure als seus amics, els animals. De seguida va veure un grup de coloms que volaven i jugaven per l'aire. Quina sort! va exclamar en Joan. Com m'agradaria volar! Estava tant distret que ni tan sols va veure la seva mare acostar-se, per això es va espantar un poc quan va escoltar que li preguntaven: Què mires? Estava pensant en lo guapo que es volar. Mamà! Va dir en Joan, Per què nosaltres no podem volar? Perquè nosaltres tenim altres avantatges, li va respondre la mare. Et refereixes al fet que podem parlar? Aquest és una d'elles va respondre la mare.
<b>Transcripció de la narració de TCI</b>	<i>Després de sortir de <sup>4</sup> escou<sup>7</sup> xx l'escola el Joan va anar al parc a veure els seus amics, els animals. De seguida va veure el grup de coloms que volen<sup>1</sup> i juga::ven<sup>7</sup> per l'aire. Quina sort! Va exclamar, va exclamar, va exclamar<sup>2</sup> en Joan. Com m'agrada volar! Estava tant distret que ni tan sol<sup>6</sup> va veure a la seva mare.... acostar-se! Per això es va espantar un poc quan va escoltar que li pregun::taven<sup>7</sup>, què mires? Estava pensant<sup>3</sup> eeee<sup>7</sup> lo guapo que <sup>5</sup>volar. Mamà! Per què nosaltres no podem volar? Perquè noltros tenim altres<sup>8</sup> [: ales] avantatges li<sup>7</sup> li<sup>8</sup> [: ni] va respondre la a la<sup>7</sup> mare. Et refereixes [: referreixes]<sup>8</sup> a<sup>7</sup> ... al fet que podem [: palem]<sup>8</sup> volar. Aquesta és una d'elles..</i>
<b>Anàlisi de la narració de TCI</b>	1. Error de temps verbal. 2. Repetició de la proposició sense autocorrecció. 3. Omissió de preposició. 4. Error de lèxic funcional (article l'). 5. Omissió del verb ser (és). 6. Ús incorrecte de les flexions en una frase feta (sol per sols). 7. Problemes d'accés al lèxic i manca de lèxic. 8. Errors articulatoris.

## Lectura i escriptura

Finalment, per avaluar la lectura es va aplicar el TALEC en català<sup>6</sup> i el TALI en castellà<sup>7</sup>.

- Castellà: El nen presenta un lleuger retard en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, més evident en comprensió que en descodificació (veure Taula 9).

<sup>(6)</sup>Cervera i Toro Trallero, 2005

<sup>(7)</sup>Toro Trallero, Cervera Laviña, i Urío Ruiz, 2000

- Català: El nivell de lectura i escriptura en català és igual al de la llengua castellana, ja que mostra un retard d'un any en comprensió i mig any en descodificació i escriptura (Veure Taula 9).

Taula 9: Resultats de TCI de lectura i escriptura en català i en castellà a partir del TALEC y El TALE

Índex	Castellà	Català
Descodificació	7 anys	7 anys
Comprensió	6,5 anys	6,5 anys
Esctura	7 anys	7 anys

### 2.3. Conclusions del cas

Els resultats de l'avaluació mostren que en TCI té factors de risc de dificultats del llenguatge (sexe masculí, antecedents familiars de trastorns de l'aprenentatge o del llenguatge). Els estudis otorrinològics i neurològics mostren que no hi ha patologies orgàniques de base, per la qual cosa no presenta ni dificultats auditives, ni dany neuronal evident.

Les avaluacions psicològiques mostren que en TCI no té dificultats cognitives. Hi ha un clar predomini de pensament visual (és a dir, aquell que expressa habilitats pràctiques constructives, formació i classificació de conceptes no verbals, anàlisi visual i processament simultani), i un retard en el component verbal del pensament (és a dir, aquell que expressa habilitats de formació de conceptes verbals, expressió de relacions entre conceptes, riquesa i precisió en la definició de vocables, comprensió social, judici pràctic, coneixements adquirits, i agilitat i intuïció verbal). Tampoc mostra problemes conductuals, i l'ambient estimular familiar és adequat.

L'examen neuropsicològic mostra dificultats d'atenció auditives, però també mostra afectació dels processos cognitius associats al processament fonològic i a les habilitats morfosintàctiques: memòria fonològica (repetició de no paraules i repetició de frases) i consciència fonològica (consciència fonològica i fluència fonològica).

El nivell lingüístic en ambdues llengües funciona per sota de les habilitats lingüístiques de nens de la seva edat (aproximadament de dos anys per sota). En castellà, es troba dos anys per sota de la seva edat, amb una clara afectació de la morfologia i la sintaxi. No presenta afectació de la comprensió. En català també presenta una clara afectació de la morfologia i la sintaxi, especialment de les tasques més complexes.

La lectura i escriptura d'ambdues llengües també presenten un retard, especialment evident en el component de comprensió. No obstant això, el retard és menor que en el llenguatge oral, on és aproximadament d'un any.

## **2.4. Diagnòstic**

Trastorn del desenvolupament del llenguatge amb especial afectació del component morfosintàctic. També presenta dificultats d'atenció, lectura i escriptura secundàries al TDL.



### 3. Intervenció

La intervenció d'en TCI es planteja a partir d'uns objectius, pels quals es trien uns mètodes, uns contextos d'intervenció i les llengües a entrenar. Tot això està determinat per les característiques intra- i interpersonals del nen. Per tant, la intervenció que es proposa a continuació s'ha planificat des del seu diagnòstic individual, tenint en compte el seu context i les llengües a entrenar.

#### 3.1. Objectius d'intervenció

En aquest cas, els objectius d'intervenció serien:

Quant a les **funcions cognitives** implicades en el llenguatge:

- 1) Millorar l'atenció auditiva
- 2) Incrementar la memòria i la fluència fonològiques
- 3) Augmentar la consciència fonològica

En relació amb el **llenguatge**, els objectius serien aquests:

- 1) Millorar la morfologia i la sintaxi expressiva i comprensiva en les dues llengües
  - a) Millorar l'organització i l'estructuració gramatical
    - Enriquir l'ús de la coordinació
    - Iniciar l'ús de la subordinació
  - b) Augmentar i millorar l'ús de morfemes en les dues llengües
    - Flexius nominals i verbals
    - Clítics: augmentar l'ús de preposicions, desenvolupar un ús millor dels pronoms

2) Augmentar el lèxic específic relacionat amb els aprenentatges escolars

3) Millorar les habilitats narratives

Quant a la **lectura**:

1) Reforçar el procés de codificació i descodificació, tot i que en aquesta habilitat només hi ha un retard lleuger

2) Potenciar la comprensió lectora en ambdues llengües

### 3.2. Metodologia, activitats i procediments

Els mètodes d'intervenció que proposem són de tipus mixt: conjuguen tècniques d'intervenció formals amb altres tècniques més naturals i, a vegades, ambdues s'utilitzen de manera conjunta. A continuació es presenten algunes de les activitats, les tècniques, els mètodes i els procediments aconsellats per treballar amb TCI segons els objectius esmentats abans:

#### 3.2.1. Quant a les funcions cognitives implicades en el llenguatge

a) **Atenció auditiva:** l'atenció auditiva engloba una sèrie d'aspectes com el reconeixement, la discriminació, la integració i l'ús de la memòria a curt termini en el seu bucle fonològic, en relació amb el processament de sons. Entre aquests aspectes, cal destacar el de la veu humana. Per millorar l'atenció auditiva es pot usar el «Programa d'entrenament per a la millora de l'atenció i la memòria auditiva» del CREENA (2013).

- Aquestes són les activitats que es contemplen en el programa:
- Localització de la font del so. Endevinar quin so produeix la professora
- Discriminació de sons del medi amb suport visual
- Discriminació figura-fons amb suport visual
- Repetició de seqüències auditives automàtiques
- Memòria seqüencial auditiva
- Discriminació fonològica de paraules
- Discriminació auditiva de no paraules (també anomenades logotomes o pseudoparaules, com *bofa* i *tofa*)
- Memòria auditiva de rimes
- Repetició de seqüències de sons al piano
- Discriminació de qualitats sonores
- Repetició de ritmes
- Separació de síl·labes amb ritme
- Repetició i execució d'ordres motrius
- Repetició i execució d'ordres verbals (accions de tasca escrita)

També es pot utilitzar el programa ARASAAC (s/d-a), del *Portal Aragonés de Comunicació Aumentativa y Alternativa*. Encara que aquest programa treballa sobretot la memòria auditiva, també desenvolupa l'atenció i la discriminació auditives.

b) Per incrementar la **memòria i la fluència fonològiques**.

- Per començar a treballar la memòria fonològica, és interessant començar per la repetició de llistes de síl·labes de dificultats diferents.
- A continuació, es poden repetir llistes de paraules i de paraules inventades (no paraules) de longituds diferents.
- També es poden repetir frases de longituds i dificultats diferents.
- En el cas de la fluència, es pot demanar al nen que generi paraules que comencin per un fonema o una síl·laba en concret, o que produeixi cadenes de paraules amb l'última síl·laba o l'últim fonema d'una paraula en la posició inicial de la següent. També se li pot demanar que digui el nom de coses o animals dibuixats en làmines. L'objectiu és millor la velocitat en cada assaig.
- Aquí es pot tornar a utilitzar el programa *Juegos de memoria auditiva (s/d-a)*.

c) Per millorar la **consciència fonològica**.

a) Exercicis de consciència sil·làbica: es pot començar per treballar la consciència de l'estructura sil·làbica amb activitats com assenyalar amb adhesius les síl·labes que formen una paraula, classificar dibuixos en funció del nombre de síl·labes que els componen, picar les mans tantes vegades com síl·labes hi ha en una paraula o explicar el nombre de síl·labes. A continuació, quan el nen ja conegui l'estructura, pot identificar dibuixos amb paraules que comencin per la mateixa síl·laba, identificar les paraules que tenen la mateixa síl·laba inicial, suprimir la síl·laba inicial o final, jugar a jocs de rimes, per exemple.

b) Exercicis de consciència fonèmica: preguntar al nen quants sons hi ha en una paraula determinada, jugar a identificar fonemes, a ometre'ls, a substituir-los per d'altres, a reconèixer imatges que comencen amb un fonema determinat, a jugar al veig veig, fer un dictat de sons, etc.

c) Exercicis de consciència lèxica: demanar al nen que expliqui mentalment les paraules d'una frase, ometre una paraula d'una frase, substituir una paraula d'una frase per una altra o separar paraules d'una frase que el logopeda ha escrit sense separacions.

d) En general, jugar a jocs de lletres tipus Scrabble o completar sopes de lletres en les quals es busquin síl·labes, fonemes o paraules.

Per estimular la consciència fonològica, es pot utilitzar el programa *Los sonidos de las palabras*, de García Hermoso (2008), o *Jocs de consciència fonològica*, de Tió (2006).

### 3.2.2. Quant a la millora dels components del llenguatge

1) L'augment de la qualitat i de la sintaxi comprensiva i expressiva en les dues llengües per mitjà de la millora de l'organització i l'estructuració gramatical, l'enriquiment i l'ús de la coordinació, i l'inici de la subordinació.

2) L'augment i la millora de l'ús de **morfemes flexius nominals i verbals**, i també dels clítics (per exemple, l'ús de preposicions i la millora de l'ús dels pronoms).

3) L'augment del **lèxic** relacionat amb els aprenentatges escolars.

4) L'augment i la millora de les **habilitats narratives**.

Per tot això, aconsellem treballar el llenguatge en el context de l'aula, a l'aula d'audició i llenguatge, en la intervenció clínica i en l'àmbit familiar. A més, proposem fer-ho des de diversos models d'intervenció i diverses tècniques.

### A l'aula d'audició i llenguatge i a la consulta clínica

A l'aula d'audició i llenguatge i en la intervenció clínica, amb un professional del llenguatge, la proposta és treballar individualment des del *recast* conversacional, juntament amb alguns aprenentatges explícits, i treballar una llengua diferent en cada context.

És convenient treballar de dues a tres vegades per setmana, amb sessions d'uns 30 minuts i des d'una perspectiva d'un tipus d'intervenció més dirigida, a diferència d'allò que es proposa a l'aula, on l'aprenentatge serà més incidental i implícit. Aquest treball hauria de dedicar-se principalment a la millora de la morfosintaxi, que en el cas d'en TCI es troba afectada. Es podrien treballar, per exemple, les oracions en passat.

Inicialment, aquestes estructures gramaticals que el nen desconeix o que té errònies es poden ensenyar explícitament, per exemple, a partir de compondre aquestes oracions amb targetes que permetin la visualització mitjançant imatges o pictogrames i text escrit, a més de gestos a l'hora de vocalitzar-les. En un segon pas, es pot presentar àmpliament aquesta estructura al nen mitjançant l'estimulació focalitzada i en diferents situacions (també en la família i l'escola) i, a continuació, demanar-li que la imiti.

Figura 3. Exemple d'intervenció explícita amb ajuda de pictogrames i llenguatge escrit (ARASAAC, s/d-b; Pictoaplicaciones, s/d)



Posteriorment, es pot treballar a través del *recast* o la reformulació conversacional. El terapeuta del llenguatge ha de proposar situacions prèviament preparades al nen. Aquestes situacions han de requerir l'ús de les formes morfolò-

giques i sintàctiques que el nen té deteriorades, així com del lèxic que necessita. Poden ser històries, contes, diàlegs o, fins i tot, jocs que permetin establir una conversa. Llavors, quan el nen s'equivoqui, l'adult ha de corregir-lo amb la forma correcta. Per exemple, si el nen diu «ho han tirat», l'adult el corregeix i diu «ell ha tirat la pilota». Un altre exemple: «el gat a la porta», «sí, el gat és a la porta». La intervenció de l'adult és el que es coneix com a *recast*, i allò que diu el nen és l'«enunciat plataforma». Perquè el *recast* sigui òptim, l'adult ha d'utilitzar-lo sempre que sigui necessari i fer-ho amb una freqüència elevada. En el *recast*, és necessari emprar tècniques com l'extensió, en la qual l'adult afegeix informació que el nen no ha utilitzat, però que és necessària. Per exemple, «en Pere té gana», «en Pere té gana perquè avui no ha volgut esmorzar». En aquest cas, abans de donar la resposta correcta, cal que el terapeuta intenti fer preguntes per veure si el nen aconsegueix completar-la ell mateix. Per exemple, «per què té gana avui en Pere?». L'estructuració **vertical** és una altra bona estratègia. Per exemple: «un nen plorava, la seva mare no hi és», «un nen plorava perquè la seva mare no hi era». També és útil l'expansió, en la qual l'adult expandeix el contingut semàntic d'allò que ha dit el nen (per exemple, «aquí» s'expandeix amb «damunt la taula») o la **repetició** o el **modelatge interactiu** (com, per exemple, «lala» es modela com «el plàtan»).

Amb la finalitat que els aprenentatges escolars no es vegin tan afectats per les faltes de comprensió i expressió, caldria treballar el lèxic que necessita el nen. Per fer-ho, és necessària la coordinació entre el mestre tutor, el mestre especialista i el logopeda, ja sigui a través d'un document compartit o d'una agenda compartida. El treball de lèxic nou es pot fer a través de glossaris, narracions o contes, per exemple.

En el treball individualitzat amb l'especialista també caldria emprar la **tècnica narrativa**. Degut a que es realitza de forma individual, aquesta tècnica resulta més eficaç. En aquest cas, seria molt apropiat treballar des de l'ús de contes o d'històries. Hi ha diversos programes amb contrastada evidència científica que podrien usar-se per a això. Un d'ells és el programa FLIP-N<sup>8</sup>, que té l'objectiu de millorar les habilitats funcionals del llenguatge dins d'una situació de narració i mitjançant un tipus d'aprenentatge explícit. A més a més, també millora les estructures gramaticals. Es fonamenta en l'ús intensiu i repetit de claus visuals que ajudin el nen a visualitzar l'estructura de les frases. Aquest programa parteix d'un conte o d'una narració que primer ha de ser escoltada i compresa pel nen gràcies a l'ajuda de les claus visuals. Després, el nen l'ha de narrar utilitzant les claus. Finalment, ha de crear una història nova amb les estructures morfosintàctiques i del discurs que ha après, i amb l'ajuda, una vegada més, de les claus.

<sup>(8)</sup>Gillam, Gillam, Petersen i Bingham, 2008

El paper de l'adult en aquest programa és el d'ajudar per mitjà de la repetició, del discurs terapèutic i del *recast* conversacional. Per fer-ho, pot fer servir les claus visuals que el nen emprarà per comprendre i aprendre l'estructura. Tot això ho farà des de l'oferiment d'un modelatge i una «bastida» interactiva. La narració que utilitzi ha d'ajustar-se als objectius que cal treballar. En el cas

d'en TCI, degut a la seva edat, és més adequat usar històries o narracions que no pas un conte. D'aquesta manera, la narració hauria de ser apropiada per treballar l'ús d'oracions coordinades i subordinades, així com la millora de la morfologia flexiva verbal i nominal i l'ús dels clítics.

Un altre programa que es pot emprar amb aquesta mateixa intenció és el «Plan EDEN»<sup>9</sup>, que també es recolza en el recurs d'explicar contes o històries per millorar les capacitats del llenguatge del nen. Així mateix, seria perfectament adequat el programa «Los cuentos: una herramienta para trabajar el discurso narrativo con niños y niñas con dificultades del lenguaje», de Rodríguez i Moreno (2016). Caldria modificar els contes perquè s'adaptin a l'edat del nen.

<sup>(9)</sup>Pavez Guzmán, Coloma Tirapegui i Maggiolo Landaeta, 2008

### En el context de l'aula

En el context de l'aula proposem treballar des de l'estimulació **focalitzada**. Aquesta tècnica estimula el nen mitjançant l'exposició a un nombre important de construccions en relació amb els objectius previstos, sempre dins de contextos naturals significatius.

En aquest cas, la proposta seria que la millora es donés des d'un augment de la participació del nen en converses amb els seus iguals, donant preferència a l'ús de diàlegs, *scripts* o guions, i narracions. Amb això volem perfeccionar la producció d'un discurs i una narració sense dificultats morfològiques o sintàctiques i, de passada, millorar el lèxic i la capacitat de produir discursos coherents i organitzats d'en TCI. També seria molt important lligar les activitats terapèutiques amb els continguts del currículum que s'estiguin treballant a l'aula. Per exemple, es poden establir diàlegs o narracions sobre la unitat didàctica que s'està explicant a classe («Els éssers vius»).

A l'aula podria treballar el tutor i el mestre d'audició i llenguatge, o bé només el primer, assessorat pel segon. S'haurien de realitzar dues o tres sessions a la setmana, d'una duració d'uns 30 minuts i, si pot ser, a primera hora del matí, quan en TCI encara estigui descansat. És important recordar que, en un nen amb TDL, més sessions d'intervenció no sempre donen millors resultats. Aquestes sessions haurien de ser alternades entre sessions en grups grans i en grups petits. Les sessions individuals es deixaran per al treball a l'aula, pel taller d'«Audició i llenguatge» i per la clínica del logopeda.

S'hauria de treballar des d'una combinació de tècniques com el diàleg, els *scripts* i la narració. Es poden emprar els moments de treball de l'oralitat de les matèries de llengües, tot i que es pot aprofitar qualsevol moment i qualsevol matèria, atès que el llenguatge oral és un element transversal en el currículum escolar.

Quant a la tècnica fonamentada, es pot emprar el **diàleg**, que tracta d'establir converses del tipus «què vas fer ahir?» o «quina pel·lícula heu vist últimament?», així com qualsevol tòpic que pugui motivar els alumnes i condueixi

a l'aparició d'una conversa natural amb iguals o amb l'adult. També es pot exercitar l'ús d'*scripts* preparats prèviament per l'adult (per exemple: «anem al mercat», «anem de viatge», «visitem el museu» o «un dia a la platja»). En TCI hauria de representar i verbalitzar aquests guions al costat dels seus companys d'aula.

Tant en el cas del diàleg com en *els scripts*, el terapeuta del llenguatge o el mestre de l'aula haurien d'encarregar-se de modelar les produccions dels nens (especialment d'en TCI) quan apareguin errors. Per fer-ho, haurien d'emprar tècniques com l'extensió, l'expansió o la reformulació. També seria útil l'ocupació de la «bastida», el modelatge interactiu i l'encadenament de preguntes pertinents adaptades al nivell d'en TCI. El mateix hauria de succeir amb la tècnica de la narració, de la qual ja hem parlat i que també es pot usar en el context de l'aula.

### En el context familiar

A casa, caldria reforçar allò que es treballa a l'escola i amb els professionals del llenguatge, i fer-ho sempre de manera coordinada i emprant especialment la tècnica de l'estimulació focalitzada que hem explicat abans. Una vegada més, aquesta tècnica cal aplicar-la mitjançant contextos naturals, com ara el diàleg, la lectura conjunta de llibres i la narració de temes motivadors i interessants per en TCI. També es poden aprofitar els viatges i l'oci per trobar situacions naturals estimulants: visites a museus, parcs temàtics culturals, institucions diverses, teatre o cinema.

### 3.2.3. Quant als problemes amb la comprensió lectora

En aquest cas, seria interessant buscar la millora de la comprensió lectora, tant a l'aula com a casa. Moltes de les activitats que es poden emprar per aconseguir que en TCI sigui un bon lector –i que estan relacionades amb la codificació i descodificació– ja s'han descrit a l'apartat 2.3.1., especialment les que fan referència a la consciència fonològica i a la fluència. A més a més, l'avaluació d'en TCI ha mostrat que només estava per sota de la seva edat en la comprensió.

També són útils per a la millora de la comprensió les activitats de diàleg, guions i narració que s'han descrit per a la millora del llenguatge oral. Per tant, és d'esperar que també millorin la comprensió lectora d'en TCI. Degut a això, només comentarem les activitats per millorar aquesta dificultat.

Figura 4. Alguns programes informàtics per treballar els problemes de comprensió lectora (Change Dyslexia, 2016; Clar Read, s/d; Glifing, s/d.)



Amb vista a la millora de la descodificació, hi ha programes comercialitzats que s'han mostrat molt útils per a aquest tipus d'entrenament. El programa Glifing: Método de entrenamiento de la lectura (s/d) és una metodologia basada en l'evidència científica i centrada en un entrenament de dificultat progressiva que, a més a més de treballar la consciència fonològica i la velocitat de denominació, també entrena la **comprensió lectora**. L'especialista pot utilitzar-lo en les seves sessions reeducatives, així com establir les sessions que el nen ha de completar a casa. També es pot optar per Dyetective-o<sup>10</sup>, que és un programa informàtic lúdic que també està basat en l'evidència científica i que treballa la descodificació i la consciència fonològica. Unes altres eines primordials per a la compensació del trastorn lecto-escritor que podrien ser útil en aquest cas són els «lectors» com «ClaroRead: lector de textos para la dislèxia y el TDAH» (s/d), que podria utilitzar-se per millorar la comprensió d'en TCI, ja que el programa llegeix en veu alta qualsevol text que aparegui en pantalla i, d'aquesta manera, quan la informació arriba al nen pel canal visual i l'auditiu, l'ajuda a comprendre millor el significat d'allò que llegeix.

<sup>(10)</sup>Change Dyslexia, 2016

### 3.3. Contextos d'intervenció

Quant als contextos, tal com hem vist en l'apartat anterior, proposem treballar des del context de l'aula de forma grupal, amb el mestre tutor sota la coordinació de l'especialista del llenguatge. En aquest cas seria interessant treballar amb el nen tant en un grup gran com en un de petit (de tres o quatre companys).

També és necessari el treball individual amb el mestre d'audició i llenguatge, tant en el centre escolar com en un gabinet, amb un logopeda. Tot això sense oblidar el treball amb la família.



### **3.4. Llengües d'intervenció**

Quant a les llengües que cal usar en la intervenció, l'estratègia per treballar amb en TCI, que és bilingüe català-castellà, seria la que s'utilitza habitualment en contextos d'immersió lingüística. És a dir, una aproximació que treballa la llengua escolar (català) a l'aula i la llengua que no s'usa a l'escola (en aquest cas, el castellà), amb l'especialista del llenguatge. A casa, en la intervenció familiar, s'usen ambdues llengües, ja que són les llengües familiars (el castellà per a la mare i el català per al pare). Puntualment també s'usarà una estratègia bilingüe que alterni les llengües en la mateixa sessió per treballar aspectes comuns (per exemple, la memòria fonològica), i una estratègia translingüística que, si es necessari, alterni el castellà i el català en les diferents sessions.

## 4. Conclusions

Com hem pogut veure, la intervenció en els casos de trastorns de desenvolupament del llenguatge es planteja en dos passos. En primer lloc, es realitza una avaluació interdisciplinària, multicontextual i multilingüística. A continuació, a partir d'aquesta avaluació, es construirà el pla d'intervenció, que haurà de planificar els objectius derivats directament de l'avaluació. Posteriorment, es triaran els procediments que permetin aconseguir aquests objectius i els contextos en els quals es duran a terme. Finalment, en el cas de nens bilingües, és necessari construir una estratègia que permeti treballar les diferents llengües que el nen està aprenent.

És important tenir en compte que cal planificar una avaluació i un pla d'intervenció específic per a cada nen en funció del seu perfil (és a dir, de les seves capacitats i de les seves febleses, però també del seu context familiar, escolar i social).

## Bibliografia

**Achenbach, T. M.** (2000). «Child Behavior Checklist: 6-16 años». A: M. P. García-Portilla, M. T.; Bascarán, P.; Sáiz, M.; Parallada, M.; Bousoño, J.; Bobes (editors). *Banco de Instrumentos Básicos para la Práctica de la Psiquiatría Clínica* (pàg. 418-435). Disponible en línia: <<https://doi.org/10.1037/10517-028>>

**Andreu Barrachina, L.; Badia, I.; Español, D.; Machado, C.** (2015). *ALE-2*. Barcelona: Col·legi de logopedes. Disponible en línia: <[http://www.clc.cat/pdf/module\\_34/10007328/ALE-2\\_\\_\\_QKf0QJ1K0QXEyX6e05JJ\\_ca.pdf](http://www.clc.cat/pdf/module_34/10007328/ALE-2___QKf0QJ1K0QXEyX6e05JJ_ca.pdf)>

**ARASAAC.** (s/d-a). *ARASAAC - Materiales: Juegos de Memoria Auditiva*. Disponible en línia: <[http://www.arasaac.org/materiales.php?id\\_material=612](http://www.arasaac.org/materiales.php?id_material=612)>

**ARASAAC.** (s/d-b). *Pictogramas ARASAAC*. Creative Commons (BY-NC-SA).

**Caldwell, B.; Bradley, R.** (1984). *HOME: Observación para la Medición del Ambiente del Hogar*. Disponible en línia: <<http://nieer.org/wp-content/uploads/2016/10/2011.NIEER-Manual-HOME.pdf>>

**Cervera, M.; Toro Trallero, J.** (2005). *T.A.L.E.C.: Test d'anàlisi de lectura i escriptura en català*. Madrid: Antonio Machado libros.

**Change Dyslexia** (2016). *Dyctective-U por Change Dyslexia*. Disponible en línia: <<https://www.changedyslexia.org/>>

**Claro Read** (s/d). *ClaroRead: lector de textos para la dislexia y el TDAH*. Integratek. Disponible en línia: <<http://integratek.es/es/claroread/>>

**Crenea** (2013). *Programa de entrenamiento para mejorar la atención y la memoria auditiva*. Disponible en línia: <<http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2016/09/Programa-de-entrenamiento-para-mejorar-atención-y-memoria-auditiva..pdf>>

**García Hermoso, C.** (2008). *Los sonidos de las palabras. Programa para el desarrollo de la conciencia fonológica en prelectores. Manual del profesor*. Madrid: CEPE. Disponible en línia: <<https://www.editorialcepe.es/libros-materiales-y-fichas/709-los-sonidos-de-las-palabras-libro-del-alumno-9788478696703.html>>

**Gauger, L. M.; Lombardino, L. J.; Leonard, C. M.** (1997). «Brain Morphology in Children With Specific Language Impairment». *Journal of Speech Language and Hearing Research* (vol. 40, núm. 6, pàg. 1272). Disponible en línia: <<https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1272>>

**Gillam, S. L.; Gillam, R. B.; Petersen, D.; Bingham, C.** (2008). *Narrative Language Intervention Program: Promoting oral language development*. A: *Research presentation at the American Speech-Language-Hearing Association Annual Convention*. Chicago, IL: ASHA.

**Glifing** (s/d). «Glifing | Método de entrenamiento de la lectura». *Glifing*. Disponible en línia: <<http://www.glifing.com/>>

**Korkman, M.; Kirk, U.; Kemp, S.** (2014). *NEPSY II. Batería neuropsicológica infantil*. (ed. Universidad de Sevilla). Madrid: Pearson.

**McCarthy, D.** (2006). *MSCA, Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA Ediciones.

**Pavez Guzmán, M. M.; Coloma Tirapegui, C. J.; Maggiolo Landaeta, M.** (2008). *El desarrollo narrativo en niños una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Barcelona: Ars Medica.

**Pictoaplicaciones** (s/d). *Pictotraductor: Comunicación sencilla con pictogramas*. Disponible en línia: <<https://www.pictotraductor.com/>>

**Rodríguez Ruiz, M. I.; Moreno Santana, A. M.** (2016). *Los cuentos: una herramienta para trabajar el discurso narrativo con niños y niñas con dificultades del lenguaje*. Universidad de la Laguna. Disponible en línia: <[https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2865/Los cuentos una herramienta para trabajar el discurso narrativo con ninos y ninas con dificultades del lenguaje..pdf?sequence=1](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2865/Los%20cuentos%20una%20herramienta%20para%20trabajar%20el%20discurso%20narrativo%20con%20ninos%20y%20ninas%20con%20dificultades%20del%20lenguaje..pdf?sequence=1)>

**Semel, E.; Wigg, E. H.; Secord, W. A.** (2006). *CELF-4: Clinical Evaluation of Language Fundamentals* (ed. española). San Antonio, TX: Pearson.

**Tió, J.** (2006). *Jocs de consciència fonològica*. Lleida: L'Àlber.

**Toro Trallero, J.; Cervera Laviña, M.; Urío Ruiz, C.** (2000). «Escala Magallanes de lectura y escritura». *TALE-2000*. Burceña: Albor-COHS.

**Wechsler, D.** (2005). *WISC-IV, Escala de Inteligencia de Wechsler para niños -IV*. Madrid: Pearson.